



Adopción curricular del MCC de la RIEMS: ¿proceso curricular o trámite administrativo?

Abraham Daniel Hernández Fabián

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

abraham.hernandez@ibero.mx

Área temática: Evaluación curricular, acreditación de programas e impacto de las acciones de evaluación en el currículo.

Resumen

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en México introdujo el Marco Curricular Común (MCC) como eje estructural de articulación del nivel medio superior. No obstante, la experiencia profesional en el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Media Superior (COPEEMS) evidencia que la adopción del MCC operó más como un requisito burocrático que como una estrategia de transformación curricular. Este trabajo analiza críticamente los fundamentos, implementación y evaluación del MCC en el contexto de la RIEMS, destacando la ausencia de procesos pedagógicos reflexivos y la imposición de criterios normativos que redujeron el currículo a un objeto de cumplimiento documental. Se concluye con una reflexión sobre la necesidad de reconfigurar los procesos de evaluación curricular desde una lógica formativa y contextualizada.

Palabras clave: currículo, evaluación curricular, política educativa, educación media superior, reforma educativa.

Justificación

La educación media superior en México ha estado históricamente marcada por una profunda heterogeneidad estructural, administrativa y pedagógica. Esta diversidad ha representado un obstáculo persistente para la implementación de políticas de alcance nacional orientadas a garantizar la equidad y la calidad educativas.

Ante este escenario, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), impulsó en 2008 la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) (SEP, 2008a), con el propósito de articular la oferta educativa bajo un conjunto común de principios y estándares.



En el núcleo de esta reforma se encuentra el Marco Curricular Común (MCC), concebido como un instrumento orientado a estandarizar el perfil de egreso de los estudiantes del nivel medio superior, mediante un enfoque centrado en el desarrollo de competencias. No obstante, su evaluación —principalmente llevada a cabo por el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS)— evidenció importantes limitaciones de orden pedagógico. A lo largo de los procesos de dictaminación de planes de estudio y evaluación institucional, se hizo evidente que la adopción del MCC fue asumida como una exigencia normativa, sin una mediación crítica ni un análisis curricular sistémico por parte de muchas de las instituciones implicadas.

Este escrito parte de la experiencia profesional acumulada durante casi cinco años en la Subdirección de Evaluación de Planes y Programas de Estudio del COPEEMS. Su objetivo es mostrar cómo una política educativa puede desvirtuarse cuando el proceso de implementación curricular se reduce a un mecanismo de control administrativo, en lugar de consolidarse como una estrategia genuina de transformación educativa. A partir de este trabajo, se propone una reflexión crítica sobre los alcances y limitaciones de la implementación y evaluación del MCC en los planes de estudio de las instituciones del nivel medio superior.

Desarrollo

1. La RIEMS: Estructura, objetivos y contradicciones

La educación media superior en México padeció durante varios sexenios un abandono político que provocó el crecimiento y diversificación de instituciones y opciones educativas. En un intento por coordinar a aquellas instituciones dependientes del Estado, se creó en 2005 la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), que en 2008 impulsó la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad (SEP, 2008a). Más allá de fomentar una mayor articulación en este nivel educativo, la iniciativa buscaba mantener coherencia con la política educativa nacional iniciada en 2006.

Para establecer el SNB fue necesaria la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), articulada en torno a cuatro ejes fundamentales:



1.1 Marco Curricular Común (MCC) basado en competencias

Este eje estableció que todas las instituciones de educación media superior debían adoptar un Marco Curricular Común estructurado por competencias genéricas, disciplinares y profesionales. La intención era garantizar un perfil de egreso compartido —al menos en sus componentes genéricos y disciplinares básicos— independientemente del enfoque formativo (general, tecnológico, profesional técnico) o modalidad (escolarizada, no escolarizada o mixta) (SEP, 2008b).

1.2 Regulación de modalidades

La reforma también delimitó las modalidades de oferta educativa, conforme a la Ley General de Educación: escolarizada, no escolarizada y mixta. Asimismo, se establecieron las características particulares de las distintas opciones educativas.

1.3 Mecanismos de gestión

La RIEMS incorporó mecanismos de gestión institucional como la formación y actualización docente (SEP, 2008c), los programas de tutoría y orientación, la profesionalización directiva (SEP, 2008d), la definición de estándares mínimos de infraestructura y la evaluación como vía para la mejora continua.

1.4 Certificación complementaria al SNB

Esta certificación tenía como finalidad integrar los ejes de la RIEMS y reflejar la identidad compartida del perfil de egreso. No sustituía los certificados institucionales, pero aseguraba el cumplimiento de los elementos establecidos en la RIEMS.

Todos estos componentes se presentaban a través de un proceso de evaluación coordinado por el COPEEMS (CDSNB, 2009), cuya función era determinar el nivel de ingreso de los planteles al Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS), antes SNB. Desde la perspectiva aquí desarrollada —y como se argumentará más adelante—, este padrón funcionó más como un instrumento político para cuantificar el "éxito" de la RIEMS que como un auténtico mecanismo de mejora educativa.



2. El COPEEMS: ¿Evaluación como mecanismo de verificación administrativa?

El COPEEMS, creado en 2010 como una asociación civil, fue responsable de evaluar los planes de estudio y los planteles educativos para definir su ingreso y permanencia en el PBC-SiNEMS (CDSNB, 2009). Aunque su mandato apuntaba a promover procesos de evaluación eficaces, confiables y transparentes, su operación enfrentó desafíos significativos, como la falta de criterios normativos adaptados a la diversidad institucional y a las distintas modalidades de oferta educativa.

Debido a los tiempos, recursos e información disponibles, el COPEEMS concentró sus procesos en la verificación documental del cumplimiento normativo. Algunos elementos podían profundizarse durante la visita *in situ*, pero la lógica prevaleciente se centraba en confirmar el cumplimiento formal más que en valorar los procesos pedagógicos subyacentes. Surge entonces la pregunta: ¿correspondía al COPEEMS realizar esta evaluación curricular, o era responsabilidad de las propias instituciones?

2.1 La evaluación de los PPE: el caso de los planes y programas de estudio

Los planes y programas de estudio (PPE) eran el primer elemento sometido a dictaminación. La evaluación debía constatar que las instituciones hubieran incorporado los elementos requeridos por la RIEMS y, particularmente, el MCC: fundamentación, perfiles de ingreso y egreso, estructura curricular, programas de las Unidades Académicas Curriculares (UAC), estrategias de evaluación, entre otros.

En la práctica, la evaluación se reducía a constatar la presencia formal de estos elementos, sin analizar su viabilidad, congruencia o pertinencia. En la mayoría de los casos, la incorporación del MCC fue meramente superficial, limitada a un uso terminológico del enfoque por competencias y a una organización curricular poco sistemática, sin evidencia de un proceso auténtico de adaptación.

Diversos autores —Tyler (1973), García y Stufflebeam, citados en Díaz Barriga (2005)— señalan que el currículo debe atravesar por fases de diseño, desarrollo, implementación y evaluación, cada una con retos propios. La evaluación, en este sentido, no puede considerarse un apéndice, sino un componente esencial del proceso curricular. La evaluación realizada por el COPEEMS,



si puede denominarse así, se encontraba lejos de esta perspectiva teórica. Así, la pregunta permanece vigente: ¿la adopción del MCC fue un proceso curricular o un trámite administrativo?

2.2 De la lista de cotejo a la rúbrica: ¿una mejora sustancial?

La Subdirección de Evaluación de Planes y Programas de Estudio del COPEEMS, se enfrentó al reto de validar la incorporación del MCC en los currículos presentados por las instituciones. En sus primeros años de operación se emplearon listas de cotejo entendidas como “instrumento que relaciona acciones sobre tareas específicas, organizadas de manera sistemática para valorar la presencia o ausencia de estas y asegurar su cumplimiento durante el proceso de aprendizaje” (Sierra en Sánchez, 2022, p.217). Estas listas determinaban una cuestión dicotómica: presencia y ausencia de las competencias señaladas en el MCC. Sin embargo, esto no permitía realizar un ejercicio real de evaluación para dar una retroalimentación acertada.

Ante las limitaciones de las listas de cotejo iniciales, el equipo de evaluación desarrolló una rúbrica con criterios de existencia y pertinencia, que permitía un juicio más matizado sobre los elementos evaluados. Se eligió la rúbrica por “un instrumento que define tareas, actividades o comportamientos específicos que se desean valorar, así como los niveles de desempeño asociados a cada uno de estos. Es una guía articulada y precisa que ilustra los objetivos de cada tarea y su relevancia en el proceso de evaluación” (Sierra en Sánchez, 2022, p.217). Esta herramienta representó un avance técnico importante, al permitir juicios colegiados más objetivos y permitir brindar una retroalimentación de la integralidad los elementos.

3. El Marco Curricular Común: del diseño pedagógico a la imposición normativa

Es necesario puntualizar que la evaluación de los planes de estudio y sobre todo su dictamen favorable era un requisito *sine qua non* para que las instituciones pudieran continuar a la evaluación de sus planteles y su incorporación al PBC-SiNEMS. En este contexto, cabe preguntar: ¿la adopción del MCC respondió a una necesidad curricular real o fue resultado de una imposición política?

3.1 Cumplimiento normativo versus reflexión curricular

El cumplimiento del MCC se convirtió en un fin en sí mismo, desligado de una reflexión crítica sobre su impacto en la práctica docente. En lugar de promover procesos de rediseño curricular que respondieran a las necesidades del estudiantado, del contexto y de los avances disciplinares,



las instituciones se enfocaron en adecuar sus documentos para cumplir con los lineamientos y evitar observaciones.

La mayoría de los documentos revisados no reflejaban procesos participativos, análisis pedagógico ni articulación con el contexto educativo. Así, el MCC operó como un mandato normativo que acentuó la verticalidad del sistema, subordinando la autonomía institucional y la innovación pedagógica a la lógica del cumplimiento.

3.2 Imposibilidad de evaluación curricular auténtica

El COPEEMS, por su parte, no contaba con las condiciones para realizar una evaluación curricular auténtica. Sus procesos estaban orientados a validar el cumplimiento documental, no a acompañar procesos de mejora institucional. La evaluación del currículo se transformó en un filtro burocrático, más que en una herramienta formativa.

Incluso cuando se hacían observaciones a los PPE, éstas eran atendidas de forma reactiva, mediante correcciones formales, y no como oportunidades para mejorar el diseño curricular. La evaluación dejó de ser un proceso de mejora para convertirse en un filtro técnico de admisión a un sistema burocrático.

También es necesario reconocer que el proceso de adecuación o evaluación curricular requieren tiempo, recursos humanos, financieros y esfuerzos institucionales que distan mucho de la temporalidad política y de las demandas que derivan de ésta en términos de su necesidad de demostrar en términos cuantitativos su implementación (¿Cuántos planteles están en el PBC? ¿Cuáles y cuántos en el Nivel I, II, III y IV?). Esto demuestra lo alejadas que están las políticas educativas de la realidad institucional y educativa. El tiempo de adaptación, implementación y consolidación de las políticas conlleva un tiempo considerable que no está estipulado por la temporalidad sexenal de un gobierno. del gobierno.



Resultados y Conclusiones

La experiencia acumulada en el COPEEMS, así como en el ámbito profesional y académico, revela una profunda contradicción entre los discursos de las políticas educativas y las prácticas reales de evaluación curricular. Si bien la RIEMS planteó objetivos legítimos —como articular el nivel medio superior y garantizar una formación básica común—, su implementación mediante el MCC terminó subordinándose a una lógica predominantemente administrativa.

La evaluación del currículo, lejos de constituirse en un proceso pedagógico orientado a la mejora continua, operó como una verificación documental de cumplimiento. En este contexto, la incorporación del MCC fue, en muchos casos, una respuesta formal a una exigencia normativa, más que un ejercicio de autonomía académica o de innovación educativa.

Esto no implica que los procesos de evaluación y certificación —como los necesarios para incorporarse al Padrón o iniciar otros procedimientos de aseguramiento de la calidad— carezcan de importancia. Por el contrario, lo que aquí se plantea es que la adecuación, actualización y evaluación del currículo exige condiciones específicas: una temporalidad distinta, recursos adecuados y metodologías pertinentes.

Asimismo, resulta indispensable cuestionar si las instancias responsables de la educación media superior cuentan con el personal académico suficiente y con las condiciones institucionales necesarias para llevar a cabo las reflexiones y acciones que una reforma curricular demanda. Aunque esta política buscó atender la diversidad institucional, careció de lineamientos operativos claros que permitieran una implementación contextualizada. La disparidad en recursos y capacidades operativas entre instituciones fue, en gran medida, lo que determinó la viabilidad de su incorporación a la RIEMS y al Padrón de Buena Calidad.

Avanzar hacia una reforma curricular genuina requiere repensar los procesos de evaluación desde una lógica formativa, situada en los contextos reales, centrada en las necesidades del estudiantado y sustentada en la participación de las comunidades escolares. Solo así el currículo podrá recuperar su dimensión viva, crítica y transformadora.



Referencias

- Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. (2009, 26 de agosto). Acuerdo número 33/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. CDSNB.
- Consejo Para la Evaluación de la Educación del Tipo Media Superior. (2017). Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior en su versión 4.0. COPEEMS.
- Díaz, F. et al. (2005). Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior. Trillas.
- Sánchez, M. y Martínez, A. (2022). Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos. UNAM.
- Secretaría de Educación Pública. (2008a, 26 de septiembre). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Diario Oficial de la Federación.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública. (2008b, 21 de octubre). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública. (2008c, 29 de octubre). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada. Diario Oficial de la Federación.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública. (2008d, 2 de diciembre). Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. Diario Oficial de la Federación.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5071919&fecha=02/12/2008#gsc.tab=0
- Tyler, R. (1973). Principios básicos del currículo y la Enseñanza. Ediciones Paidós.